بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية والتعليم
مركز البحوث والتطوير التربوي/عدن

تقويم المناهج المدرسية في الجمهورية اليمنية وتطويرها

باحث:أحمد عبد الله بديه

2011 م

مُدخل تمهيدي:

يعد تناول مفهوم(المنهج) في الوقت الراهن من الصعوبة بمكان خاصة مع التطور المعرفي والتكنولوجي. لكننا سنحاول تلمس ما أتفق على اصطلاحه في هذا المضمار التربوي الحيوي. يشير (للمنهج) في اللغة بمعنى الطريق الواضح و هو مصطلح أصله لاتيني ويعني سباقاً يتم في مضمار ما ثم تطور مفهوم المنهج ليشمل مقررات الدراسة إلى أن استقر ليعني (محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها,إذاً المنهج مصطلح لاتيني الأصل يعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. (طعيمة: 2009م:(15 وتعني في التربية الوسيلة التربوية التي تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

وعلى الرغم من تباين وجهات نظر التربويين حول مفهوم المنهج المدرسي والذي يرجع في الأساس إلى تباين الخلفيات والخبرات المعرفية والتربوية والحياتية لديهم من ناحية, وتغيُر مطالب المجتمع المتجددة باستمرار والتطورات التي حدثت وتحدث في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس من ناحية أخرى, ويمكن تصنيف وجهات النظر المختلفة حول مفهوم المنهج المدرسي إلى اتجاهين هما :

الاتجاه التقليدي(Traditional Approach) :

أورد مرعي وآخرون(1995:16) ضمن من أورد من الخبراء الأجانب والعرب تعريفات المدرسة التقليدية في مفهوم المنهج المدرسي ضمنها آراؤهم وأفكارهم ومن هذه التعريفات, التعريف التالي : "ما تُقرره المدرسة, وتراه ضرورياً للطالب بغض النظر عن حاجاته وقدراته وميوله بعيداً عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره, وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة."

و ما يعاب على المفهوم التقليدي للمنهج تركيزه على المحتوى وإهمال بقية مكونات المنهج فقد تعرض لانتقادات شديدة لإخفاقه في تحقيق الأهداف المرجوة منه في المجالات التي تم استخلاصها من مرعي وآخرون 1995) : ص 9– 7) و الوكيل والمفتي) 2007:16– 8) وعاشور وأبو الهيجاء 2004): 19, 20).

دفعت تلك الانتقادات علماء وخبراء المناهج لإجراء دراسات وبحوث شاملة في ميادين التربية وعلم النفس وطبيعة المنهج, كما تناولت طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عملية تعلمه, وأسفرت تلك الدراسات عن نتائج مفادها بأن طبيعة المنهج تؤثر وتتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع وثقافته والنظريات التربوية ولذلك فقد ظهر مفهوم أعم وأشمل للمنهج تمثل في الاتجاه الحديث أو المدرسة الحديثة في المناهج.

الاتجاه الحديث (Recent Approach):

وفي هذا الاتجاه يعرف الوكيل وزميله(2007م, ص 24) المنهج المدرسي بأنه " مجموع الخبرات المربية التي تُهيأها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل, أي النمو في جميع الجوانب العقلية, الثقافية, الدينية, الاجتماعية, التربوية, الجسمية, النفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة " ويعد مفهوم حديث ومتطور بخلاف المفهوم السابق.

وبناءاً على المفهوم الحديث للمنهج يجب أن يتسم المنهج المدرسي بالحداثة والتطوير بصفة مستمرة وذلك لمواكبة التطورات السريعة والمستمرة في مختلف المجالات العلمية, والاجتماعية, والسياسية والثقافية, فمحتوى المنهج الذي يكون مناسباً لجيل أو أجيال التلاميذ في فترة زمنية ما, قد لا يكون كذلك في الفترة التي تليها وذلك يرجع إلى تُغير مطالب وحاجات ورغبات واهتمام المجتمع بشكل عام والتلاميذ كجزء من المجتمع فيمكن أن تختفي بعض الحاجات لجيل من التلاميذ وتظهر لديهم حاجات أخرى تختلف عن حاجات الأجيال السابقة وذلك التغُير مرتبط ارتباط وثيق بمُجمل التطورات والتغيرات المتوالية و المتسارعة في كل مجالات الحياة في العصر الحديث.

كما أن المنهج الواحد لا يكون مناسباً لكل المجتمعات والبيئات, ذلك لان المنهج يؤثر ويتأثر في تكوين القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد والقناعات السائدة في المجتمع وكذا البيئة المحلية لذلك المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ.

ولذلك يجب أن تكون هنالك بحوث ودراسات مستمرة للتعرف على تلك المطالب والحاجات المتغيرة والمتجددة باستمرار ومدى ملائمة محتويات المناهج للبيئة المحلية والتلميذ من حيث حاجاته ورغباته وميوله وقدراته واستعداداته ومهاراته ...الخ, بهدف تحديث وتطوير المناهج بالاستناد إلى نتائج تلك البحوث والدراسات حتى تكون المناهج في الصور التي يُفضلها جيل التلاميذ المستفيد منها وبالتالي يتقبلها ويتفاعل معها إيجابياً, بدلاً من الاكتفاء بتغيير صورة الغلاف وبعض الصور والرسوم الواردة في الدرس وتحديث سنة الطبع للاستعداد للعام الدراسي الجديد عاماً بعد عام دون إجراء تغيير في مضامين المحتوى إلاَّ فيما ندر. كما يجب أيضاً إيجاد مكتبات مدرسية في كل مدرسة كي تزود المعلم والتلاميذ بما يُثري محتويات الكتب وتغرس فيهم حب المطالعة وتساعدهم على صقل مواهبهم حسب ميولهم وعكس ذلك في الأنشطة الصفية و اللاصفية بصورة مهارات جديدة يتم اكتسابها من خلال التعامل مع الكتب المتوفرة في مكتبة المدرسة والتي يُمكن أن تساعد في النمو الشامل لشخصياتهم وتُعَّدهم للحياة المستقبلية وتُسهم في رفع المستوى الثقافي لديهم وبالتالي لمجتمعهم.

على أن المتفق عليه في مجال المناهج المدرسية بأنها أي المناهج أو المنهج تتكون من أربعة عناصر تربطها ببعضها البعض علاقة قوية حيث أن كل عنصر منها يكتسب معناه ووظيفتهُ من ترابطه وتفاعله مع العناصر الأُخرى وعن طريق الدور الذي يلعبه في بناء يتضمن بقية عناصر المنهج حيث يُمثل كل عنصر منها نقطة النهاية للعنصر الذي يسبقه ونقطة البداية للعنصر الذي يليه كما أكد عبد الموجود وآخرون(1981: 95) هي:

1. الأهداف التعليمية.
2. محتوى المنهج.
3. طرق وأساليب التدريس كما يطلق عليها بالأساليب والأنشطة أو إستراتيجية التدريس أو إستراتيجية التعليم والتعلم.
4. طرق وأساليب التقويم.

تقويم المنهج المدرسي:

يرجع علماء التقويم ظهور مفهوم التقويم عموماً إلى ما قبل أربعة الآف سنة تقريباً. و يعد التقويم التربوي من أكثر المجالات المزدهرة في الحقل التربوي, فقد نمت الأدبيات المتعلقة به كما

ونوعا.وأظهر علماء التقويم و القياس وبالأخص التقويم التربوي اختلافا في تحديد تعريفٍ جامع لمصطلح التقويم التربوي .

فقد ضمن هؤلاء العلماء والخبراء أدبيات التقويم التربوي عدد كبير من التعاريف حددوا فيه وأفكارهم التي تمثل مدى عريضاً ومتنوعاً من المبادئ الفلسفية, والنماذج, والمنهج المدرسيات العلمية.

إذ عرفّ تايلور (Tyler)) التقويم التربوي بأنه" عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية. أما كورنباخ, الكين, ستافليم (Cronbach, Alkin. Stufflebeam))فقد عرفوه بأنه "توفير معلومات هامة تساعد في اتحاد القرار. المشار إليهم في رجب(1995م,ص 9)

إن عملية تطوير المنهج المدرسي عملية هامة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه, و حيث أن المنهج يتأثر بالتلميذ, والبيئة والمجتمع الثقافي والنظريات التربوية, وكل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة, فيصبح تطوير المنهج أمراً لا غنى عنه و لا مفر منه, ولذلك فأن عملية تحسين جوانب المنهج لا تنقطع و لا تنتهي , بل تتصل وتستمر بهدف الوصول إلى أحسن النتائج بغية تحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها.(طعيمة وآخرون: 2009 :242)

و حريٌ بنا التعرف على آراء الخبراء العرب بعد أن تعرفنا على آراء الخبراء العالميين في هذا المجال. للخروج بحصيلة معرفية نظرية تلم أطراف الموضوع الشائك.

يعرف حمدان المشار إليه في عاشور(2004 م, ص 25) تقويم المنهج المدرسي بأنه "المقياس الذي يحدد فيما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف المنشودة, كما أنه عملية تربوية تثمينية يجري التركيز على أهميتها نظراً للدور الذي يمارسه المنهج المدرسي في تقدير هوية التربية المدرسية و تحقيق أهدافها ".

ويستخلص نشوان (1992 م ,ص 178)تعريف من عدة تعريفات مفاده أن التقويم عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادراً على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ ,وتستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النظام التربوي من أجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار من أجل بلوغ الأهداف التربوية. (نشوان , 1992 م ,ص 178)

أما عبد النور (1977 م , ص 283) فيبين أن التقويم هو"العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها, ومدى تحقيقها لأغراضها, والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها, واختيار الوسائل والأنشطة لتحقيق هذه الأهداف, ثم تقوم الوسائل وأوجه النشاط في ضوء الأهداف المنشودة. وبذلك يصبح التقويم وثيق الصلة بالأهداف والتخطيط , والتنفيذ والنتائج. فهو يسعى إلى تحسين النتائج وهذا بدوره يستدعي تغيير الأهداف والوسائل والنشاط, ومن ثم تغيير التخطيط والتنفيذ تبعاً لذلك.

و يعرف كل من لبيب و مينا المذكوران في (طعيمة وآخرون: 2009 :242) تقويم المنهج المدرسي بأنه مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم, وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه,بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها.

إن مفهوم تقويم المنهج المدرسي يدور في فلك مفهوم التقويم التربوي عموماً فغايته الأساسية هي إصدار الأحكام عن مدى صلاحية المنهج المدرسي قبل تطبيقه على نطاق واسع. و من هنا فأن هذه العملية يجب أن تتناول جانبين هما:تقويم تصميم المنهج المدرسي و بناءه ,وكذلك مكونات المنهج المدرسي. ولإصدار الأحكام على هذين الجانبين لابد من تبني جملة من المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند إصدار هذه الأحكام, ومضمونه, أي محتوياته.

و لا تقتصر عملية التقويم على إصدار الأحكام حول صلاحية المنهج المدرسي وملاءمته للفرد والمجتمع ولكن لابد أن تصل إلى عملية اتخاذ القرارات, ومن هنا, فإن كل نوع من أنواع التقويم له هدف معين, فالبعض يرى أن غاية التقويم تشخيص جوانب القوة والضعف, في حين يرى البعض الآخر أن الهدف النهائي يجب أن يكون اتخاذ قرارات بشأن المنهج المدرسي وتحديد ما أذا كان بالإمكان الأخذ به وتطبيقه كما هو أم تطبيقه بعد تعديله.

و لما كان التقويم بوجه عام يحتاج إلى معلومات وبيانات فإنه يحتاج إلى أدوات للحصول على هذه البيانات, وهنا لابد من استخدام طرائق بحثية علمية مصممة من أجل الحصول على أدق المعلومات والبيانات لكي تكون القرارات المبنية عليها سليمة ويوثق بها. ولهذا لابد من استخدام الطرائق العلمية الرصينة في البحث والاستقصاء. وهذا ما جعل المعرفة الخاصة بالتقويم معرفة علمية تخضع لإطار فكري محدد. فبعد أن كان التقويم يخضع للممارسة الشخصية العلمية, أصبح علماً يقود الممارسة ويوجهها بحيث تعطي أفضل النتائج الممكنة. (نشوان, 1992م, ص 232, 233).

أما عميرة (1991م ,ص 250) فيعد تقويم المنهج المدرسي " العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس, وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة, في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب المنهج المدرسي".

و يعرف مرعي وآخرون (1995,ص 180) تقويم المنهج المدرسي بأنه "عملية تحديد قيمة المنهاج, لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه, وتطويره, وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.".

في حين أن فرج (2002 م , ص 34 ,35) و زكي وآخرون (1993 م , ص 23) يقصدون به " عملية منظمة جمع وتحليل البيانات و المعلومات والأدلة و الشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهج المدرسي في بيئات وثقافات متعددة, وفي إطار أهداف محددة, وذلك إعداد التقارير الخاصة بالمعلومات التي لها علاقة بمنهج معين, باستخدام كافة الأساليب. وذلك لغرض المساهمة في اتخاذ القرار ".

ومما ذكر يمكننا الخروج بتعريف عن تقويم المنهج المدرسي بأنه " عملية منظمة يستعان فيها بالأسلوب العلمي في الاستقصاء عن المعلومات والبيانات وتحليلها بغرض دراسة وثيقة المنهج المدرسي والتعرف على أوجه القصور والنواقص فيها ومدى تحقيق الأهداف التعليمية وتطويرها بما يتناسب

والتراكم المعرفي والعلمي الجاري عالمياً , ويسمح لتحويل المحتوى العلمي إلى محتوى دراسي يناسب مستويات المتعلمين.

2.3: تقويم المنهج المدرسي كمنظومة فرعية:

والملاحظ من عناصر نظام المنهج المدرسي المذكورة آنفاً أن التقويم يشكل عنصراً فرعياً من عناصر نظام المنهج المدرسي وفي هذا الإطار يفضل **شوبن (Choppin) المذكور في زكي وآخرون(1993 م , ص 23)** " الاحتفاظ بمصطلح **التقويم التربوي** للاستخدام في حالة الماهيات المجردة في أشياء مثل البرامج والمناهج والمتغيرات ذات الطبيعة التنظيمية. ويتضمن استعماله إعطاء وزن كقيمة أو جدارة شيء ما.." الأمر الذي يدعم استخدام مصطلح **(تقويم المنهج المدرسي)** في الإطار الأشمل لعملية التقويم.

ومن المتفق عليه في مجال تقويم المنهج المدرسي أن مكونات المنهج المدرسي هي (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, التقويم)ولكن يختلف هنا العنصر الثالث وهو الأنشطة يسميها (زكي ,1993 م ,ص 23) التدريس مشتملاً على استراتيجيات وطرائق التدريس والوسائط و المناشط التعليمية بالإضافة إلى العناصر الثلاثة الأخرى, ولكن تناولها للعلاقات بين هذه العناصر أو المكونات قد لا يوضح كثيراً مما تتصف به تلك العلاقات من تأثير بالعديد من العوامل التي تخرج عن حدود مكوناته والتي تشمل المكونات الأخرى للنظام التعليمي, وتأثيرات الثقافة القومية(المجتمع) وتأثيرات الثقافات الإقليمية والإنسانية ولعل النظر إلى المنهج المدرسي كمنظومة أو نظام, أي أن مكوناته ذات علاقات فيما بينها وبين خصائصها, يؤدي إلى تفادي أوجه القصور السابقة ويساعد على تقديم نماذج يمكن استخدامها بفاعليه في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها.**(زكي, 1993 م,** ص 24-23**)** ويؤكد **عميرة (1991 م,ص 256 , 256)**

إن تقويم المنهج المدرسي ذاته, يتميز عن تقويم نتاج المنهج المدرسي بأنه لا ينتظر حتى يتم تعرض المتعلم لكل المنهج المدرسي وتفاعله معه.

إذ يشير خبراء المناهج إلى وجود اتجاهين في تقويم المنهج المدرسي:تقويم المنهج المدرسي الكامن, وتقويم المنهج المدرسي الفعال.

تقويم المنهج المدرسي الكامن:

ويعني هذا تقويم الخطة المكتوبة للمنهج, أو **وثيقة المنهج المدرسي** وهذا التقويم هو الخطوة الأولى في تقويم المنهج المدرسي, ويشمل هذا :

1. تقويم كل الأسس المنهجية لوثيقة المنهج المدرسي.

2. تقويم أغراض التربية أو مقاصدها, وأهداف المنهج المدرسي والمحتوى وكل ما يتصل.

3. تقويم نشاطات التعليم والتعلم, و شروط اختيارها السليم, وتحقيق التنوع والتوازن بينها, وعلاقتها بالأهداف وبالمحتوى, ويدخل في هذا المواد التعليمية.

4. تقويم وسائل التقويم التي تقترحها الوثيقة.

5. تقويم الشكل العام لوثيقة المنهج المدرسي.

أما عن المساهمين في عملية تقويم المنهج المدرسي فيحددهم **نشوان(1991م, ص 356)**بخبراء المنهج المدرسي والمتخصصين في المادة الدراسية, وآخرين في القياس والتقويم وفي علم النفس التربوي , ويعد اشتراك المعلمين و الموجهين التربويين والمتعلمين وغيرهم من العاملين في الحقل التربوي والتعليمي, فلا يمكن لشخص بمفرده إنجاز عملية التقويم.

وقد يكون من المفيد عدم الانتظار حتى تكتمل وثيقة المنهج المدرسي, وتأخذ صورتها النهائية, ثم يبدأ في تقويمها, فقد تشكل لجنة استشارية موسعة تضم معلمين, وموجهين, ورجال فكر, وبعض أولياء الأمور, يعرض عليها ما يتم الانتهاء منه من الوثيقة في مراحل إستراتيجية في بنائها, وذلك حتى يمكن تعديل المسار والوقت ما زال متاحاً لذلك.**(عميرة, 1991 م, ص 257)**

مصادر المعلومات لتقويم المنهج المدرسي:

عملية تقويم المنهج المدرسي عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة في بحث الصلات بين مكونات المنهج المدرسي وما يجري بينها من عمليات مركبة, ولذلك فأن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى الكفاءة أي منهج دراسي, وفي ضوء ذلك يصبح من الميسور اتخاذ القرارات المناسبة. وتساعد المصادر التي يرجع إليها في عملية تقويم المنهج المدرسي وتطويره بدور كبير في هذا الصدد, والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى أرائهم وما يقدمونه من معلومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير.**(سليم وآخرون, 2006 م, ص 179)**

ولا تعد هذه المعلومات والبيانات تقويماً بحد ذاتها إنما هي وسط مساعد لعملية التقويم والتطوير يستفيد منه القائمون على عملية التقويم, ويمكن تحديد المصادر بالآتي:

1. أحكام الخبراء:

يُرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها. **(سليم وآخرون, 2006م, ص 179,180)** وهم المتخصصون في تصميم المناهج, والمتخصصون في المادة الدراسية, وفي القياس والتقويم, وفي علم النفس التربوي.بالإضافة إلى منفذي العملية التعلمية والتعليمية من معلمين ومتعلمين. **(نشوان, 1991م, ص 356)**

وفي بعض الأحوال يعتمد على آراء الخبراء المتخصصين في التصميم والمادة الدراسية عندما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية واللغوية, ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة, أو متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها وعن مدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة. **(سليم وآخرون, 2006م, ص 180)** علاوة على ذلك يتم الاستعانة بخبراء في القياس والتقويم, وفي علم النفس التربوي وبمنفذي العملية التعليمية التعلمية من معلمين ومتعلمين فهم المنفذين الفعالين للمنهج. **(نشون, 1991م, ص 356).** إلاّ أن خبراء التقويم يفضلون الاعتماد على أحكام الخبراء في حالتين على وجه الخصوص, الحالة الأولى عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميداني, والحالة الثانية حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء في مرحلة تخطيط المنهج المدرسي, وهذا يعني أن الارتكان إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب, كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض وفي جميع الأحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لاتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج المدرسي.

ويستخدم الخبراء في هذا الشأن مقياس متدرج(0إلى 5) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج المدرسي على تلك المحاور المختارة, وإذا كانت هناك حاجة إلى تعرف آراء والخبراء حول نواحٍ أكثر تفصيلاً في محتوى المنهج المدرسي تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

1. إلى أي حد حددت معاني المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟
2. إلى أي حد تحتوي المادة التعليمية على ما يكف المتعلمون للاسترشاد به في الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج المدرسي؟
3. إلى أي حد تم مراعاة التكامل في معالجة الموضوعات التي تحتويها كل وحدة؟

4. إلى أي حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة في كتاب المعلم, المتعلم على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة؟

التقويم و مراحل بناء المنهج المدرسي:

إن الطريقة التي تتبع في تقويم المنهج المدرسي في إطاره الكلي طريقة علمية.فعملية التشخيص والعلاج لكي تكون عملاً علمياً يجب أن تتم وفق خطة معينة تتوافر فيها الشروط العلمية بقدر المستطاع, سواء كان التشخيص والعلاج متعلقاً بمشكلة صغيرة من مشكلات المنهج المدرسي أم كان متعلقاً بتقويم المنهج المدرسي من كافة جوانبه, حقيقة أن المنطلقات قد تختلف ولكن يبقى الجوهر في النهاية واحداً وهو الالتزام بالتخطيط المبني على أسس علمية.

وبصورة عامة يمكن إتباع الخطة التالية في تقويم المنهج المدرسي:

1.تحديد أهداف المنهج المدرسي:

وهو منطلق تقويم المنهج المدرسي, فبدون معرفة واضحة لما تتوقعه من المنهج المدرسي لا تستطيع أن نصدر حكماً صادقاً عن مدى فعالية أو قيمة هذا المنهج المدرسي بمعنى آخر فإنه لكي ندرك قيمة المنهج المدرسي لابد و أن نعرف ماذا نتوقع منه. وكثيراً ما فشلت محاولاتنا في تقويم مناهجنا لأننا لم نكن دائماً نبدأ بتحديد واضح للأهداف التي نرغب في الوصول إليها. وعندما لا نعرف الأهداف التي نسعى إليها تتبدد الجهود ويصل التفكير وتأتي النتائج خالية من المعنى والمضمون. و الأهداف التي تهدى وترشد في عملية التقويم هي تلك التي تكون واضحة ومحددة وسلوكية ومنسقة فيما بينها.

2.تحديد المشكلة أو المشكلات التي تدعو إلى تقويم المنهج المدرسي:

يجب أن يكون (تقويم المنهج المدرسي) عملاً موجهاً لمواجهة مشكلات واضحة ومحددة, وهي المشكلات والأسباب الداعية لهذا التقويم فيجب أن تكون هذه المشكلات (الأسباب)واضحة في أذهان المقومين وقد يكون أحد هذه الأسباب هو مجرد الإحساس بأن المنهج المدرسي لا يواكب التقدم والتطور العلمي بما يحقق آمال المجتمع في التطور وعبور الفجوة.المهم أنه فيكل هذه الحالات هناك سبب أو أكثر يدعو إلى تقويم المنهج المدرسي.

3.تحديد المجالات التي تتناولها:

في هذه الخطوة تحدد الجوانب التي ستتناولها عملية التقويم . هل سيوجه التقويم أساساً إلى عوامل ترتبط بالتلميذ أم بالمدرس أم بالبرنامج الدراسي أم بالإدارة والإمكانيات

المدرسية أم ببعض هذه الجوانب أو كلها.وهذه المرحلة تمثل مرحلة اقتراح الفروض أو الاحتمالات التي يمكن أن يكون لها علاقة بالموضوع الذي من أجله سيقوم المنهج المدرسي.وعلى هذا الأساس تكون لخبرة العاملين في مجال التربية والتعليم بوجه عام والمتخصصين في المناهج بوجه خاص قيمة في اقتراح حلول تتميز بالصدق والواقعية. ومما يساعد في الوصول إلى مثل هذه الاقتراحات إتاحة الفرصة للقائمين على التقويم بتبادل الأفكار والآراء ومناقشة الجوانب المختلفة التي ترتبط بالمشكلة, ومن خلال هذا التفاعل تتضح المشكلة وأبعادها والحلول المقترحة لحلها.

4.تحديد الوسائل التي ستستخدم في جمع المعلومات:

يتم تحديد واختيار الوسائل المناسبة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات وموضوع الدراسة ولكل موقف التقويم أدواته ووسائله.ولما كانت هذه المواقف تتعدد وتتنوع.لهذا فأن أدوات التقويم و وسائله نجدها عديدة ومتنوعة.

واختيار وسائل التقويم يرتبط بنوع المشكلة. فاختيار الوسيلة يتوقف على الهدف الذي من أجله ستستخدم هذه الوسيلة وعلى إمكانياته في جمع المعلومات المناسبة.

و اختيار الوسائل المناسبة في موقف معين عملية مهمة وجادة, وذلك لأن الأحكام التي سنصل إليها في عملية التقويم ستتوقف في المكانة الأولى على البيانات والمعلومات ستمدنا بها هذه الوسائل. وكلما كانت البيانات صادقة كلما زادت احتمالات الصدق في أحكامنا.ولهذا فأن توخي الدقة في اختيار وسائل التقويم المناسبة يعتبر من الأمور الأساسية التي يتوقف عليها سلامة عملية التقويم كلها.

ولعل المشكلة الحقيقة التي تواجهنا الآن عند التفكير في تقويم مناهجنا هو عدم توفر الأدوات المناسبة. فهي لا تكون متوفرة بصفة دائمة وكاملة.فالمنهج المدرسي دائم التغير.والظروف والمشكلات وكل ما يرتبط بالعملية التربوية في تغير مستمر.و الأداة التي تصلح لنفس الغرض تحت ظروف مختلفة.ولهذا فلا محالة من التفكير الجاد في بناء الوسائل والأدوات ستتغير كل يوم.فالمنهج المدرسي والظروف لا تتغير بمثل هذه السرعة ولكن مع تطور المنهج المدرسي على مدى فترة من الزمن سيكون ضرورياً إجراء التغييرات المناسبة في وسائل وأدوات التقويم الموجودة. وستكون هناك حاجة إلى بناء أدوات جديدة تتفق مع ما يجد من أهداف ومشكلات. (سليم وآخرون, 2006م, ص 177 , 178)

5.تفسير البيانات:

تحتاج هذه الخطوة الهامة والضرورية أيضاً إلى النظرة الفاحصة وذلك بتعاون بين المتخصص في القياس النفسي والتربوي والمتخصص في المناهج ضرورة يتطلبها تقويم المنهج المدرسي بطريقة سليمة.

وتكمن أهمية وقيمة هذه الخطوة باقتراحها حلول للمشكلة أو المشكلات موضوع البحث.وكلما كانت البيانات صادقة, وعمليات التحليل والتفسير مبنية على نظرة شاملة وواعية, كلما كانت الحلول المقترحة أقرب إلى الواقعية والصدق والموضوعية, وبالتالي تزيد احتمالات النجاح في أن تعطي مثل هذه المقترحات إجابات كافية للأسئلة المطروحة.

6.تجريب الحلول المقترحة:

و يتم ذلك بوضع خطة لتنفيذ المقترحات وملاحظة أثرها, وهذا يتطلب إشراك كل المعنيين بعملية التغيير. وما لم يقتنع كل المشتركين في هذه العملية بقيمة التغيير والأسباب التي دعت إليه.فان فرص النجاح تكون ضئيلة جداً إن لم تكن معدومة, فالاقتناع بالفكرة والتحمس لها من الشروط الضرورية لضمان إمكانية تنفيذها في المنهج المدرسي بنجاح.والواقع أن الاقتناع بالتغيير يمكن ألاّ يكون مشكلة لو أن المعنيين بهذا التغيير قد اشتركوا منذ البداية في عملية التقويم.ولعل هذا هو أحد الأسباب الرئيسة التي يطالب خبراء و متخصصو المناهج المدرسية بإشراك المعلمين من بداية العملية.

7. متابعة النتائج:

لا تنتهي عملية التقويم بانتهاء تنفيذ المقترحات الجديدة بل هي مستمرة بمتابعة تقدير أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة.وقد يظهر التطبيق مشكلات لم تكن متوقعة.وهذه بدورها لابد وأن تكون موضع بحث ودراسة. وهكذا نجد أن عملية التقويم مستمرة وإن اختلفت الأبعاد والأهداف من موقف إلى آخر.**(سليم وآخرون, 2006م, ص 178,179),**

اتجاهات تقويم المنهج المدرسي:

إن تقويم المنهج المدرسي يتخذ عدة طرق واتجاهات وذلك بتعدد الأهداف والمشكلات والمنطلقات التي تبدأ منها فكرة التقويم.ويميزا**(مجاور و الديب, 1977م, ص 515)** أربعة اتجاهات رئيسة هي:

1.تقويم المنهج المدرسي عن طريق دراسة نتائج التعلم باستخدام برنامج متكامل من الاختبارات.

2.تقويم المنهج المدرسي عن طريق دراسة قدرة المدرسة على الاحتفاظ بتلاميذها حتى التخرج.

3.تقويم المنهج المدرسي عن طريق متابعة الخريجين.

4.تقويم المنهج المدرسي عن طريق الدراسة التجريبية.

إذاً فعملية تقويم المنهج المدرسي تقود إلى تصحيح الأخطاء وتحسين طرق التعلم, وتعديل المنهج المدرسي وتطويره, بحيث يتلاءم وطموحات المتعلمين المستمرة ومستوياتهم(الدليمي والهاشمي, 2008م, ص 116) فعندما تتم عملية تخطيط وبناء المنهج المدرسي قد يراعى فيها جميع الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية نظرياً ولكن عند التطبيق قد تظهر بعض المشكلات والثغرات التي تحول دون تحقيق الأهداف لذلك تتم عملية تقويم المنهج المدرسي على أسس علمية سليمة حتى يتم التطوير والتحسين للمنهج بالإضافة إلى أنها تحدد نواحي الإيجاب فتدعمها وتسترشد بها في معالجة نواحي الضعف وتدارك الأخطاء مستقبلاً (مجاور و الديب, 1977م , ص 490– 492)

تقويم المناهج في الجمهورية اليمنية وتطويرها:

تناولت دراسة **عقيل(2007 م,ص 16– 23)** المراحل التي مرت بها تجربة تطوير المناهج منذ قيام الجمهورية اليمنية إذ يتبين من خلال السرد التاريخي لهذه التجربة, أن بدايتها لم تكن عملية تطوير حقيقية للمناهج القائمة آنذاك بل تمت عملية دمج للكتب المدرسية بمعطيات تلك المناهج بحسب إشارة **عقيل** (المرجع السابق,ص 16)وكان ذلك في المرحلة الانتقالية الممتدة (1990 ـــ 1994م) .وبالرغم من حسنات هذا الدمج ألاّ أن استمرار النظامين التعليميين السابقين يقلل من تلك الجهود.

تعد المرحلة الثانية المرحلة الحقيقية لتطوير المناهج وهي الممتدة ما بين (-1997 2006م)ففيها تم تبني صيغة التعليم الأساسي وأقيمت عدد من المشاريع والبرامج التطويرية مثل برنامج التعليم للجميع, وبرنامج التعليم الكوني ومشاريع اليونسكو والمشروع الألماني GTZ, وبرنامج الإنماء التربوي ـ US –E.D.C وغيرها من المشاريع الدولية المساندة لعملية التجديد التربوي في مناهج التعليم العام التي بحاجة إلى تطوير. (**عقيل: 2007 :18)**

وفي إطار تطوير المناهج عقد العديد من الورش التدريبية للكوادر الوطنية لتطوير مناهج التعليم وتم تبني مشروع الأميدست(1994 1997- م)لتطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1 ـ 3)بمساعدة خبراء من الأردن.أما مناهج الحلقة الثانية للصفوف (4 ـ 6)من التعليم الأساسي فتولى مركز التطوير التربوي الأمريكي((E.D.C عملية تطويرها بكوادر وطنية.**(عقيل: 2007 : 19)**

ويتم في كل مرحلة من مراحل تطوير المناهج مراجعة(تقويم) وثيقة المنهج المدرسي تتبعها الكتب المدرسية المجسدة لها.

طبعاً واكبت تلك المرحلة الكثير من الفعاليات المرتبطة بتطوير محتوى المنهج المدرسي بالمفاهيم والقيم الإنسانية. وعن المرحلة الثانية الممتدة (1993 -1990) من عملية مراجعة المناهج (تقويمها) وتطويرها في اليمن تم تطوير المناهج القائمة بإجراء دراسة تقويمية لمناهج القراءة والعلوم والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي ثم تلاه إعداد وثيقة المنهج المدرسي لكل مادة ثم دليل التأليف ثم تأليف الكتب المدرسية مع أدلة المعلمين ثم تجريب الكتب المطورة ,ثم تعميمها إلاّ أنه لم يتم مراعاة جميع تلك الخطوات والإجراءات نظراً لتوقف لمشروع تطوير تلك المواد فتم تجريب جزء من كتب الصف الأول, كما أن كتب الصف الثالث تم تأليفها ولكن لم تُطبع أو تعمم.

في كل ما تم من أعمال أعتمد المشروع على أسس ومعايير محددة مع توفر دعم مالي وفني تمثل في الخبرات المتخصصة من اليمن والأردن برأي المخلافي (2002:131) ,إلاّ أنه يطرح عدد من السلبيات رافقت هذا المشروع وهي عدم اكتمال كافة الخطوات في المشروع مثل التجريب والتعميم.أما ايجابياته فتتمثل في استفادة الكوادر المشتركة من التدريب وإن لم تكن بدرجتها القصوى .

وفي الفترة من (1995م ـــ 1996م) تم القيام بثلاث دراسات تحليلية تقويمية للمناهج والكتب المدرسية أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي إلاّ أنه لم يتم الاستفادة منها.

وفي الفترة(1996م ـــ 2002م) تم تشكيل عدد من اللجان للقيام بمهام مراجعة المناهج وتطويرها, فقامت بتشذيب وتصحيح عدد من الكتب وإعادة كتابة بعض موضوعاتها,بالإضافة إلى تحديث بعض الكتب وتحديث البعض الآخر أو إعادة تأليف البعض الآخر.

وأخيراً قامت تلك اللجان بعملية تطوير جذري شامل للمناهج ورغم ما رافق هذه المرحلة من بعض جوانب التعثر إلاّ أنها لا تزال مستمرة وشملت عدة مشاريع أبرزها مشروع تطوير مناهج الصفوف السنة الأولى من التعليم الأساسي , وبدأ المشروع بإجراء دراسة تقويمية للمناهج الحالية تم إعداد الخطوط العريضة لمناهج التعليم الأساسي عموماً ومناهج هذه الصفوف خصوصاً, وبعد إقرار الخطوط العريضة تم إعداد وثائق مناهج المواد المختلفة ثم الانتقال إلى مرحلة تأليف الكتب المدرسية ومراجعتها من قبل فرق العمل.

أما المشروع الآخر في تطوير مناهج الصفوف (7-12) فتم الاقتصار على مادتي العلوم والرياضيات فقط وابتداء المشروع بإجراء دراسة تقويمية لمناهج هاتين المادتين وتمت بقية الخطوات المماثلة لخطوات مشروع التعليم الأساسي.ولكن اختلفت آليات وإجراءات التطوير نتيجة لعدم تحديد واضح من الوزارة لهذه الإجراءات والآليات.(المخلافي, 2002م , ص 133)

ويوجه كل من المطلس (1996م, ص 232 – 236) و المخلافي (2002م ,ص 134– 136) جملة من الانتقادات على إجراءات المشاريع التطويرية يمكن تلخيصها في الآتي:

- تعد عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية عملية بيروقراطية (مكتبية) تتم باقتراح الخبراء خطة إعداد المنهج المدرسي المطور التي تبدأ بتحديد المحتوى وتنتهي بطباعة الكتاب المدرسي وتعميمه.
- عدم اعتراف النموذج التجريبي بالمنظومة القيمية للمجتمع إذ يعتبر تخطيط المنهج المدرسي وتطويره عمليات فنية بحتة لا شأن لها بقيم المجتمع.فيجري نقل النموذج إلى مجتمعنا بصورة مشوهة .
- القروض الخارجية ومشورة الخبراء هو المقصد الأول لهذه المشاريع فالإجراءات التي تتم في كل مراحل المشروع تتطلب استشارة وإشراف الخبراء الذين تدفع لهم مبالغ من أصل هذه المشاريع.
- افتراض النموذج التجريبي أن ما سوف يحققه التلاميذ من تعلم بفعل عامل واحد هو الكتاب المدرسي الذي يمكن تصميمه وإعداده وتنفيذه.
- افتراض إمكانية برمجة أداء المعلم بدقة وفقاً لتصورات الخبراء مع إسقاط من الحساب العوامل الأخرى المؤثرة في التعليم والتعلم كالعوامل البيئية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

- تجاهل النموذج أثناء التجريب الظروف الواقعية والبيئية للتعليم, بل يجري في مواقف تعليمية مصطنعة, أي تجريبية, كما يحدث في التجارب المعملية.
- تكون توصيات الخبراء عادة بعيدة عما يجري في الواقع من ممارسات وعما يواجهه المعلمون من مشكلات.
- عدم وضوح السياسة التربوية, وعدم توفر وثيقة مكتوبة تحدد الفلسفة التربوية ومرتكزاتها.
- عدم توفر القناعة والرغبة لدى القيادات التربوية, بأهمية مراجعة المناهج وتطويرها مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير حاسمة لدعم عملية تطوير المناهج بشكل دوري ومستمر.
- عدم وضوح أهداف عمليات المراجعة والتطوير لدى القائمين عليها, وهذا يؤدي إلى عدم تحمسهم في توفير ما تحتاج إليه من إمكانات بالإضافة إلى عدم متابعتهم للأعمال أولا بأول.
- ضعف التنسيق بين مشروعات تطوير المناهج السابقة مما أدى إلى إهدار كثير من الإمكانات والجهود.

المراجع:

الكتب:

1). زكي, سعد يس وآخرون (1993م): بحث تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي والأنشطة التعليمية للعام الدراسي 1992م /1993م , قسم بحوث الامتحانات,المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي, القاهرة, جمهورية مصر العربية.

(2الدليمي, طه حسين و الهاشمي, عبد الرحمن(2008م):المناهج بين التقليد والتجديد, الطبعة الأولى, دار أسامة للنشر والتوزيع,عمان, الأردن.

(3العبد الطيف, صالح بن عبد العزيز(1421هـ)
www.schooll.8m.net/schol3.h tm

(4 المطلس, عبده محمد 1996)م): المناهج التعليمية وواقعها في اليمن, الطبعة الأولى, المنار للطباعة, صنعاء, الجمهورية اليمنية.

(5الوكيل, حلمي أحمد وآخرون(2007م) أسس بناء المنهاج وتنظيماتها, دار المسيرة, الطبعة الثانية, عمّان, الأردن.

(6سرحان, الدمرداش عبد المجيد(1988م): المناهج المعاصرة, الطبعة غير معروفه , دار النهضة العربية, القاهرة, مصر.

7)سليم, محمد صابر وآخرون(2006م): بناء المناهج وتخطيطها, الطبعة الأولى, دار الفكر, عمّان, الأردن.

8) طعيمة, رشدي أحمد وآخرون (2009م): المنهج المدرسي المعاصر, الطبعة الثانية,دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,عمان, الأردن.
8)فالوقي, محمد هاشم (1997م): بناء المناهج التربوية, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية
(8 فرج, عبداللطيف بن حسين (2007م) صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج, دار الثقافة, جامعة أم القوى - المملكة العربية السعودية, الطبعة الأولى.
(9عاشور, راتب قاسم و أبو الهجاء , عبد الرحيم عوض(2004م): المنهج بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة, الطبعة الأولى, عمّان, الأردن.
(10عبد الموجود محمد عزت و آخرون (1981م): أساسيات المنهج وتنظيماته, دار الثقافة, القاهرة
.(11عبد النور, فرانسيس(1977م): التربية والمناهج, الطبعة الرابعة, نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
(12علي, محمد السيد (2003م): تطوير المناهج الدراسية في منظور هندسة المنهج, الطبعة غير معروفه, دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع, المنصورة, مصر.
(13عميرة, إبراهيم بسيوني(1991م) : المنهج وعناصره, الطبعة الثالثة, دار المعارف, القاهرة, مصر.
(14. كويران, عبدالوهاب عوض(1997م)محاضرات في تطوير وتقويم المناهج, كلية التربية – عدن .
15) مرعي, توفيق أحمد وآخرون (1995م): تصميم المناهج, الطبعة الأولى, وزارة التربية والتعليم, صنعاء, الجمهورية اليمنية.
16)نشوان, يعقوب حسين (1992م): المنهج التربوي في منظور إسلامي, دار الفرقان, عمّان, الأردن.
17) يونس, فتحي علي (1999م): تحليل المناهج وتقويمها.
http://www.abegs.org/Aportal/Blogs/ShowDetails?id=5543

المجلات:

1) المخلافي, محمد حاتم (2002م): معوقات مراجعة المناهج وتطويرها في الجمهورية اليمنية وكيفية مواجهتها, دراسة منشورة في مجلة البحوث والدراسات التربوية, العدد السابع عشر- السنة الثامنة, مركز البحوث والتطوير التربوي.
2) رجب, مصطفى (1995م) التقويم التربوي تطورات وإتجاهات مستقبليه, المجلة العربية للتربية, العدد الأول, المجلد الخامس عشر, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس ,تونس.
(.3 عقيل, عبد الباسط عبد الرقيب (2002م): تطور مناهج التعليم العام الجمهورية اليمنية بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية (معالم التطور ومسوغات التطوير) مجلة البحوث والدراسات التربوية, العدد الثاني والعشرون, السنة الثالثة عشرة, مركز البحوث والتطوير التربوي, صنعاء , الجمهورية اليمنية.

البحوث والدراسات:

(1الحارثي, حسن بن حمد بن حسن عز الدين(1430هـ): دراسة تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازم لطلاب المرحلة الابتدائية

(رسالة ماجستير) جامعة الملك خالد كلية التربية, الرياض – المملكة العربية السعودية. www.edu.gov.sa/papers/indexphp.200

2)الغامدي, صالح بن عبد الله بن غرم الله آل داغش(1428هـ):تقويم نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب,(رسالة ماجستير غير منشورة), قسم المناهج وطرق التدريس, كلية التربية, جامعة أم القرى, الرياض, المملكة العربية السعودية.

(3 زكي, سعد يس وآخرون (1993م): بحث تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي والأنشطة التعليمية للعام الدراسي 1992م /1993م , قسم بحوث الامتحانات,المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي, القاهرة, جمهورية مصر العربية.

المـــراجع الأجنبية

Wolf ,Peter &others(2006): Handbook for curriculum assessment, University of -1 .Guelph, Guelph, Ontario, Canada